

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ESTADO DE SÃO PAULO E SEUS MODELOS FORMATIVOS: URGÊNCIAS E CARÊNCIAS

Juliana Aparecida Rissardi Finato – Ivete Maria Baraldi
julianarfinato@yahoo.com.br – ivete.baraldi@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro e Bauru – Brasil)

Tema: Formação Inicial

Modalidade: CB

Nível educativo: Formação e atualização docente

Palavras-chave: Ensino Secundário. Instituições formadoras. Professor Paulista. Educação Matemática.

Resumo

A formação do professor de matemática do estado de São Paulo (Brasil) não ocorreu, apenas, por intermédio do Ensino Superior. Até a década de 1960, apenas os grandes centros possuíam cursos superiores de formação de professores de matemática. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar parte de um estudo realizado sobre alguns dos possíveis modelos oferecidos aos professores secundaristas de matemática do estado de São Paulo, a partir de meados do século XX. A base de referência deste estudo foi composta por 48 depoimentos de professores de matemática paulistas cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), em seus trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Após a leitura dos depoimentos, a análise se deu por meio da categorização dos recortes, mediante suas aproximações. A Escola Normal e a CADES foram algumas formas de urgência utilizadas para suprir a carência quantitativa dos professores secundaristas. No estudo efetuado, pudemos compreender que a importância da formação em nível superior foi pouco sentida, principalmente, nas cidades interioranas. Quanto aos modelos formativos, dois se contrapõem: baseado apenas nos conteúdos específicos e aquele cuja ênfase está nos conteúdos pedagógicos.

1. Situando o leitor: o contexto da pesquisa

Este trabalho é resultado de um recorte da pesquisa de Iniciação Científica “As dificuldades enfrentadas pelo professor de matemática: uma análise sobre a formação e atuação docente no Estado de São Paulo”, realizada entre agosto/2011 e julho/2012, enquanto aluna da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru – SP.

A base de referência desta pesquisa, de natureza qualitativa, advém dos depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do GHOEM – Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” do qual sou membro – em seus trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.

Após a leitura dos quarenta e oito depoimentos que compõem a fonte de dados deste trabalho, foi realizada uma análise com base em Lüdke e André (1986). Dos

depoimentos, recortes foram selecionados e elencados conforme suas proximidades, gerando categorias de análise que foram mais bem estudadas separadamente.

Apresentamos na seção que segue um dos resultados dessa pesquisa, ou seja, trataremos dos modelos de formação pelos quais os professores de matemática paulistas foram perpassados, buscando responder ao questionamento: *Como se deu a formação do professor de matemática paulista, dos meados ao final do século XX?*

2. Os modelos formativos: urgências e carências

Engana-se aquele que acredita que os cursos superiores foram responsáveis pela formação de todo o quadro docente de matemática existente no Estado de São Paulo, principalmente se nos referirmos ao período anterior a 1934: data da criação do primeiro curso de formação de professores de Matemática do Brasil.

Segundo Martins-Salandim (2012) até o ano de 1960 o número de universidades que ofereciam o curso de formação de professores de Matemática no Estado de São Paulo era pequeno: USP, Universidade Católica (atual PUC-SP), Universidade Católica de Campinas (atual PUC-Campinas), Mackenzie e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (atual UNESP). Apenas a partir da década de 1960 é que se inicia a expansão dos cursos superiores de formação de professores de matemática para o interior do Estado de São Paulo.

Diante da dificuldade em encontrar uma universidade que oferecesse o curso de formação de professores, os docentes paulistas buscaram outros meios para essa formação inicial, tais como: a Escola Normal (Magistério) e a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário). Neste trabalho serão esboçados modelos propostos no Ensino Superior (em especial pela USP), a CADES e a Escola Normal, apresentando alguns recortes dos depoimentos dos professores que surgiram como propulsores do estudo realizado.

2.1. A formação superior: uma dicotomia

Em 1934 criada a Universidade de São Paulo (USP) e com ela o primeiro curso voltado para a formação do professor de matemática no Estado. Segundo seu modelo formativo, para que um estudante pudesse lecionar no ensino secundário deveria, primeiramente, concluir o curso de Matemática oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (três anos) e depois realizar o curso de formação pedagógica (um ano) no Instituto de Educação, ambos ministrados pela USP.

Se você interrompesse no 3ºano seria Bacharel e teria o seu diploma. Se estudasse mais um ano e fizesse as cadeiras de Didática Especial da Matemática, Psicologia da Educação, Biologia Educacional, Administração Escolar então recebia o título de Licenciado, e o seu diploma – Professora Maria Lúcia Martins Demar Perez – SOUZA (1998).

Na grade curricular do curso de Didática, as disciplinas pedagógicas baseavam-se em aspectos gerais da educação. No entanto, a disciplina de Metodologia do Ensino Secundário era distribuída por áreas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Ciências Físicas e Químicas, Biologia e Ciências Naturais. “Devido à carência de professores nas escolas, era permitido ao aluno cursar mais de uma metodologia de ensino. Assim ele poderia lecionar em mais do que uma área ou disciplina, minimizando a carência de professores nas escolas” (FERREIRA, 2009, p. 23). A autora ainda salienta que esta disciplina era estruturada em forma de conferências ministradas por professores especialistas.

Além disso, a existência de um curso pedagógico ministrado isoladamente demonstra a ideologia da época: o importante era saber matemática, ficando em segundo lugar a preocupação com a formação pedagógica do professor, ministrada em apenas um ano.

(...) eu nunca senti uma preocupação do professor da universidade do tipo: ‘Estou formando professores para escola de ensino fundamental ou ensino médio’. A preocupação era de passar aquele conteúdo... acho que só isso – Professora Maria Silvia Isler – SILVA (2004)

Este modelo permaneceu no país até 1961¹, quando é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). “Com a inclusão das matérias pedagógicas para as licenciaturas, o modelo de formação “3+1” não seria mais admitido (em tese, ao menos)” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 269).

Outra legislação que modificou a formação de professores de matemática no Brasil ocorreu com a publicação da segunda LDB em 1971, a Lei 5692/71. Com essa lei, passaram a existir dois tipos de licenciatura:

Após a reformulação da LDB, em 1971, as licenciaturas ficaram divididas em curta (voltadas à formação do professor para o primeiro grau, de quinta a oitava série) e plena

¹ Até a década de 1960 havia no Estado de São Paulo apenas cinco instituições que ministravam o curso de formação de professores de matemática: a FFCL da USP; a FFCL São Bento e a FFCL da Sede Sapientiae (atual PUC-SP); a FFCL de Campinas (atual PUC-Campinas); a FFCL Mackenzie (atual Universidade Presbiteriana Mackenzie) e a FFCL de Rio Claro (atual UNESP). Martins-Salandim (2012) salienta que estas instituições foram criadas em modalidade isoladas, ou seja, autônomas em relação à Universidade, em especial a USP. Isso se deu devido a não aceitação dessa vinculação pelo Conselho Universitário da USP. Assim, mesmo tendo sido a primeira, a USP não representou grande influência para a criação de outras universidades. A forma de organização dessas universidades (modelo 3+1) deu-se de forma semelhante, pois todas deveriam responder ao que foi proposto pela Faculdade Nacional de Filosofia.

(para o segundo grau), com redução de sua duração mínima para três anos, no caso da licenciatura plena, e um ano e meio, no caso da curta. (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 332).

A LDB de 1971 aponta a necessidade de formação superior do professor de matemática. Por esse motivo, muitos depoentes relatam terem realizado a faculdade por força de lei. “A faculdade surge, para alguns professores, como uma possibilidade/necessidade para o cumprimento de formalidades, apenas para regularizar a situação de quem não possuía formação específica para as aulas que ministrava.” (BARALDI, 2003, p. 234).

A partir da década de 1970 iniciam-se as discussões a respeito da formação meramente técnica do professor de matemática. São incluídas no currículo disciplinas a respeito de educação e política educacional (MOREIRA; DAVID, 2007). É possível inferir um novo modelo de formação de professores: verifica-se a preocupação com a formação do professor de matemática demonstrado pela inclusão de disciplinas que se afastam do modelo que busca apenas transmitir conteúdos, mas se mantêm as separações entre as disciplinas específicas e pedagógicas e a dificuldade em entrelaçar teoria e prática.

Atualmente, a legislação em vigor refere-se à Lei nº. 9.394 de 20/12/1996. Segundo ela, para atuar na Educação Básica o candidato deverá se habilitar em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação.

Dentre todas as alterações legislativas realizadas que buscavam modificar a formação do professor de matemática, a LDB de 1996 aparenta ser a que mais se preocupa com a formação pedagógica do professor, mas não deixando de lado os conhecimentos específicos de matemática necessários a um professor de matemática. Isso não implica que esta seja a melhor formação de professores de matemática proposta no país.

Por tudo que foi exposto, podemos dizer que tivemos dois modelos de formação de professores de matemática predominantes no Estado de São Paulo em nível superior: o modelo “3+1” em que para ser professor é necessário, primeiramente, ser bacharel; e o modelo em que licenciatura e bacharelado se separam, e as disciplinas pedagógicas deixam de ser coadjuvantes no processo de formação de professores de matemática.

2.2. A CADES: a urgência da carência

Como foi possível perceber pela seção acima, as faculdades expandiram-se no Brasil apenas a partir da década de 1960. Até então, limitavam-se a apenas cinco, localizadas nos grandes centros. Essa quantidade não era capaz de formar toda a demanda necessária de professores para atuar no ensino secundário brasileiro. Surge, então, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). Instituída

pelo decreto 34.638 de 14/11/1953 durante o governo getulista, tinha como objetivo difundir e elevar o nível do ensino secundário, bem como aumentar o acesso por parte dos jovens.

Dentre as diversas finalidades da Campanha – assistência a estabelecimentos de ensino secundário, elaboração de materiais didáticos bem como seu barateamento, instalação de laboratório, entre outras – nos ateremos aqui a uma delas: promoção de cursos para a formação de professores. Esses cursos tinham a duração de um mês (janeiro ou julho) e tinham como finalidade suprir as deficiências conceituais e pedagógicas dos professores nas disciplinas que iriam lecionar.

Eram três as disciplinas ministradas: Didática Geral, Didática Específica e Conteúdo Específico, sendo um professor para cada uma delas. A Didática Geral era ministrada em um anfiteatro para todos os cursos oferecidos pela Campanha. As disciplinas de Didática Específica e Conteúdo Específico eram ministradas segundo o curso frequentado.

Ao final desse curso era necessária a aprovação no Exame de Suficiência (Lei 8.777 de 22/01/1946; cuja realização ficou condicionada aos cursos da CADES pela Lei 2.430 de 19/02/1955) que concedia aos professores aprovados o registro do ensino secundário e o direito de lecionar em escolas em que não houvesse professores formados por Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL).

Por esse motivo, a CADES acabou se tornando um instrumento para regularizar a situação do professor leigo, ao garantir o registro do ensino secundário de forma rápida e emergencial se comparado ao curso oferecido pelas FFCL.

(...) nos defrontamos, primeiramente, com “momentos” de formação de professores. Esses momentos, muitas vezes, se caracterizaram em situações remediais que, como a CADES, viabilizavam a regulamentação da prática do professor a partir de uma prática já existente, ou seja, encontramos mecanismos que oficializavam o fazer docente de quem já estava atuando como professor, independente de sua formação inicial. (BARALDI e GARNICA, 2005, p.73).

Com o surgimento de faculdades no interior dos estados brasileiros ao final da década de 1960, os cursos promovidos pela CADES se tornam desnecessários sendo que o Exame de Suficiência perde, em partes, sua validade em 1971 com a nova LDB (Lei 5.692/71).

Na época, como não havia número suficiente de professores com curso superior, a Secretaria de Educação autorizava a lecionar, dando um prazo para que fosse conseguido o registro da CADES, que era a habilitação dada pelo MEC para lecionar até à quarta série ginásial, nas cidades onde não houvesse faculdade. Era um curso de um mês, oito

horas de aulas por dia, de segunda-feira à sábado e, no final, eram feitas uma prova escrita e uma prova oral. O conteúdo do curso era um pouco além de um segundo grau de hoje. – Professora Edith Lopes Tecedor – MARTINS-SALANDIM, 2007.

Devido à preocupação governamental em formar, o mais rápido possível, o professor secundarista, é difícil definir quais dos dois modelos formativos estabelecidos por Saviani (2006) – ênfase nos conteúdos pedagógicos x específicos – melhor define os cursos oferecidos pela CADES. Aparentemente, os cursos da CADES eram uma mescla dos dois modelos, mas devido a sua curta duração (um mês) era limitado tanto nas questões pedagógicas quanto de conteúdos. Acredito que uma pesquisa que busque responder essas questões ainda se faz necessário.

2.3. A Escola Normal: a formação primária no ensino secundário

A Escola Normal era responsável pela formação do professor que atuaria nas séries iniciais do atual Ensino Fundamental. A primeira delas foi instalada em Niterói, em 1835, com a duração de dois anos e em nível secundário. Nogaro (2002) aponta que a preocupação maior era com a formação moral dos professores em contraste com a formação conteudista.

A primeira reforma específica desse nível de ensino aconteceu apenas em 1946 através do Decreto-Lei 8.530 de 02/01/1946. Nogaro (2002) aponta o caráter diversificado e especializado do currículo. No entanto, salienta a ausência de disciplinas de conteúdos específicos, em especial a Matemática, ministrada apenas no primeiro ano de curso.

Interessante observar que, mesmo sem uma grande carga de disciplinas específicas, muitos professores normalistas ficaram responsáveis por lecionar em escolas secundárias, dado a insuficiência de professores existentes no período.

Um dia (...) bate na minha porta a diretora (...) Eu lhe disse que não podia lecionar, que não havia cursado uma Faculdade, que tinha feito apenas o Curso Normal, mas ela insistia dizendo que como eu havia estudado em São Paulo, eu devia saber bastante – Denise Boldrini Mollet – (GALETTI, 2004).

No entanto, os professores não relatam dificuldades em lecionar no ensino secundário.

E como foi a formação em Matemática da senhora na Escola Normal? Foi uma formação muito boa, tanto que fui capaz de trabalhar o programa do ginásio antes de ter frequentado uma faculdade. – Professora Edith Lopes Tecedor – (MARTINS-SALANDIM, 2007).

Esse modelo de formação se mantém até a publicação da LDB de 1971, que instituiu aos docentes do ensino primário a formação em Ensino Superior. Dessa forma, o Curso

Normal foi transformado em Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Estava extinta a Escola Normal.

Pelo exposto, é possível perceber que apesar de um início marcado pela valorização dos conhecimentos específicos em oposição aos pedagógicos, a Escola Normal teve como principal modelo aquele pautado na formação pedagógica. Cabe salientar, que a formação matemática oferecida pela Escola Normal limitava-se a um ano de estudos básicos, cujo foco estava centrado na formação integral da criança.

3. Considerações finais

A Faculdade não foi a responsável pela formação de todo o quadro docente de matemática do Estado de São Paulo, no período abordado pelos depoimentos. A importância da formação em nível superior foi ainda menos sentida nas cidades interioranas em que sua implantação se deu apenas depois da década de 1960. Aos professores do interior restaram como possibilidades para a formação docente a Escola Normal e a CADES.

Ainda, olhando para o currículo base de cada instituição estudada, é possível perceber uma dicotomia entre eles: a formação proposta pela USP (anterior a LDB de 1996) baseia-se no ensino de conhecimentos específicos; a CADES era um curso emergencial e, portanto, tinha como característica apresentar uma base mínima de conhecimentos específicos e pedagógicos; e a Escola Normal não tinha preocupação com os conhecimentos específicos, abordando questões sobre a criança, a psicologia e pouco sobre metodologia de ensino de matemática, por exemplo.

Olhando para esses modelos, será que esses modelos se assemelham ao que temos vivenciado, hoje, nos cursos de Licenciatura em Matemática ministrados no Estado de São Paulo? Deixo em aberto essa questão e espero poder respondê-la em breve, com novas pesquisas.

Referências

- Baraldi, I. M. (2003). *Retraços da Educação Matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção*. (Tese de doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Baraldi, I.; Garnica, A. V. M. (2005). Traços de uma Paisagem: os anos 60 e 70 e a formação de professores de matemática na região de Bauru (SP). *Revista de Educação PUC-Campinas*, (18), 65-74.

- Ferreira, V. L. (2009). *O processo de Disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Galetti, I. P. (2004) *Educação Matemática e Nova Alta Paulista: orientações para tecer paisagens*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Godoy, A. C. S. (2000). Resgatando a formação docente: a história do CEFAM no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 16 (2), 235-246.
- Ludke, M.; André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU.
- Martins-Salandim, M. E. (2012). *A interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960*. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Martins-Salandim, M. E. (2007) *Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Moreira, P. C.; David, M. M. M. S. (2007). *A formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nogaro, A. (2002). *Teoria e Saberes Docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia*. Erechim: EdiFAPES.
- Saviani, D. (2006). Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. *Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação* 4, 1-10. Recuperado de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>.
- Silva, S. R. V. (2004). *Identidade Cultural do professor de matemática a partir de depoimentos (1950-2000)*. (Tese de Doutorado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.
- Souza, G. L. D. (1998). *Três décadas de Educação Matemática: um estudo de caso da Baixada Santista no Período de 1953-1980*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil.